

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO**

CARRERA: PSICOLOGÍA

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de:
PSICÓLOGO**

**TEMA:
EFICACIA DE UN CURSO DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES
SOCIALES MEDIANTE TÉCNICAS COGNITIVO-CONDUCTUALES PARA
UN MEJOR MANEJO DE LAS EMOCIONES ALTERNATIVAS A LA
AGRESIÓN Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN NIÑOS DE
SEXTO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE UNA UNIDAD EDUCATIVA
PÚBLICA DEL SUR DE QUITO**

**AUTOR:
HUGO ALEXANDER GUAMANINGA PARODY**

**TUTOR:
MARIO ARTURO MÁRQUEZ TAPIA**

Quito, diciembre del 2019

Cesión de derechos de autor

Yo Hugo Alexander Guamaninga Parody, con documento de identificación N°1720199585, manifiesto mi voluntad y cedo a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy autor del trabajo de titulación intitulado: "EFICACIA DE UN CURSO DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES MEDIANTE TÉCNICAS COGNITIVO-CONDUCTUALES PARA UN MEJOR MANEJO DE LAS EMOCIONES ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN NIÑOS DE SEXTO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE UNA UNIDAD EDUCATIVA PÚBLICA DEL SUR DE QUITO", mismo que ha sido desarrollado para optar por el título de: Psicólogo, en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

En aplicación a lo determinado en la Ley de Propiedad Intelectual, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada. En concordancia, suscribo este documento en el momento que hago entrega del trabajo final en formato impreso y digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.

Hugo Alexander Guamaninga Parody

CI: 1720199585

Diciembre de 2019

Declaratoria de coautoría del docente tutor

Yo declaro que bajo mi dirección y asesoría fue desarrollado el trabajo de titulación,
"EFICACIA DE UN CURSO DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES
MEDIANTE TÉCNICAS COGNITIVO-CONDUCTUALES PARA UN MEJOR MANEJO DE
LAS EMOCIONES ALTERNATIVAS A LA AGRESIÓN Y LA PREVENCIÓN DE LA
VIOLENCIA EN NIÑOS DE SEXTO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE UNA UNIDAD
EDUCATIVA PÚBLICA DEL SUR DE QUITO" realizado por Hugo Alexander Guamaninga
Parody, obteniendo un producto que cumple con todos los requisitos estipulados por la
Universidad Politécnica Salesiana, para ser considerados como trabajo final de titulación.

Quito, diciembre de 2019


Mario Arturo Márquez Tapia

CI: 1708219306

Dedicatoria

A mis padres y a mis hermanos por su apoyo que me ha permitido cumplir mis metas.

A mi novia a quien aprecio mucho y fue parte de este proceso.

A todos los que fueron partícipes de la presente investigación sin los cuales no hubiera sido posible este logro.

Agradecimiento

A mi familia y a mi novia por ser una fuerza motivante en mis metas y logros.

A mis profesores y en especial a mi tutor, Dr. Mario Márquez, por sus enseñanzas que fueron de gran ayuda en la realización de este trabajo.

A los participantes del proyecto que me han permitido tener una grata experiencia.

A mis amigos por su apoyo y comprensión, quienes fueron parte de este proceso de formación profesional y personal.

Índice

1. Introducción	1
2. Planteamiento del problema.....	3
3. Justificación y relevancia	5
4. Objetivos	6
4.1. Objetivo General	6
4.2. Objetivos Específicos	6
5. Marco conceptual.....	7
5.1. Entrenamiento en habilidades sociales (EHS).....	7
5.2. Enfoque cognitivo-conductual.....	11
5.2.1. Habilidades Sociales	12
5.2.2. Clasificación de las habilidades sociales.....	13
5.3. Violencia Escolar.....	14
5.3.1. Según la motivación de la conducta violenta	15
5.3.2. Según la forma en que la violencia se manifiesta.	15
5.3.3. Según el medio que se utilice.....	15
5.4. Agresión	16
5.4.1. Agresión vs agresividad.	16
5.4.2. Agresión vs violencia.....	16
5.4.3. Aproximación conductual de la agresión.....	17
5.4.4. Aproximaciones desde la teoría social- cognitiva de Bandura con respecto a la agresión.....	18
5.4.5. Aproximación a modelos cognitivos con respecto a la agresión.	19
5.5. Emociones	20
5.5.1. Tipos de emociones.....	20
6. Variables	21

7. Hipótesis	22
8. Marco metodológico	23
9. Población y muestra	25
10. Descripción de los datos obtenidos	27
11. Presentación descriptiva de los resultados de evaluación inicial	30
11.1. Descripción de los datos obtenidos al evaluar a los participantes en habilidades sociales en la etapa de pre-intervención.	30
11.2. Descripción de los datos obtenidos al evaluar a los participantes en habilidades sociales en la etapa de post-intervención.....	33
11.3. Organización y procesamiento de la información	36
11.3.1. Descripción del procedimiento terapéutico o variable independiente de esta investigación.....	37
12. Análisis de resultados	48
12.1. Análisis cuantitativo	49
13. Interpretación de resultados	52
13.1. Prueba t de Student con puntuaciones pareadas de los resultados de la escala de Monjas pre y post intervención	52
13.2. Prueba t de Student con puntuaciones pareadas de los resultados de la escala de Matson pre y post intervención	52
13.3. Acorde a cambios porcentuales en las variables intervenidas	52
Conclusiones	54
Bibliografía	56
Anexos	60

Índice de tablas

Tabla 1. Diseño de la hipótesis	22
Tabla 2. Datos generales de los estudiantes a los que se aplicó las escalas en las etapas pre y post intervención con los cuales se trabajó en el entrenamiento de habilidades sociales mediante técnicas cognitivo-conductuales	29
Tabla 3. Puntuaciones porcentuales sobre el máximo posible del test de Monjas aplicado a un grupo de niños de entre 10 a 12 años en la etapa de pre-intervención cognitivo-conductual.....	31
Tabla 4. Puntuaciones porcentuales sobre el máximo posible del test de Matson aplicado a un grupo de niños de entre 10 y 12 años en la etapa de pre-intervención cognitivo-conductual.....	32
Tabla 5. Puntuaciones porcentuales sobre el máximo posible del test de Monjas aplicado a un grupo de niños de entre 10 y 12 años de edad en la etapa de post-intervención cognitivo-conductual.....	34
Tabla 6. Puntuaciones porcentuales sobre el máximo posible del test de Matson aplicado a un grupo de niños de entre 10 y 12 años de edad en la etapa de post-intervención cognitivo-conductual.....	35
Tabla 7. Asistencia de los participantes a las sesiones.....	37
Tabla 8. Actividades realizadas con los participantes.....	38
Tabla 9. Escala de Monjas con los puntajes porcentuales de pre y post intervención en conjunto con las puntuaciones d y d^2 de la aplicación de la t de student de medidas repetidas.	49
Tabla 10. Escala de Matson con los puntajes porcentuales de pre y post intervención de la variable 1 en conjunto con las puntuaciones d y d^2 de la aplicación de la t de student de medidas repetidas.....	50

Tabla 11. Escala de Matson con los puntajes porcentuales de pre y post intervención de la variable 3 en conjunto con las puntuaciones d y d^2 de la aplicación de la t de student de medidas repetidas.....	51
---	----

Índice de figuras

Figura 1. Puntuación porcentual del CHIS en la etapa de pre-intervención con un grupo de niños de 10 a 12 años en un programa de entrenamiento en habilidades sociales y modificación cognitivo-conductual.	31
Figura 2. Puntuación porcentual del MESSY en la etapa de pre-intervención con un grupo de niños de 10 a 12 años en un programa de entrenamiento en habilidades sociales y modificación cognitivo-conductual.	33
Figura 3. Puntuación porcentual del CHIS en la etapa de post-intervención con un grupo de niños de 10 a 12 años en un programa de entrenamiento en habilidades sociales y modificación cognitivo-conductual.	34
Figura 4. Puntuación porcentual del MESSY en la etapa de post-intervención con un grupo de niños de 10 a 12 años en un programa de entrenamiento en habilidades sociales y modificación cognitivo-conductual.	36
Figura 5. Variable 4 del CHIS de Monjas (Habilidades emocionales, sentimientos y opiniones).....	49
Figura 6. Variable 1 de la MESSY (Habilidades sociales apropiadas).....	50
Figura 7. Variable 3 de la MESSY (No impulsividad)	51

Índice de anexos

Anexo 1. Economía de fichas	60
Anexo 2. Autoregistro de cogniciones	61
Anexo 3. Modelo explicativo de lo trabajado durante todas las sesiones	62

Resumen

En el presente trabajo de investigación se plantea medir, conocer y mostrar la eficacia de un curso de entrenamiento en habilidades sociales mediante técnicas cognitivo-conductuales para un mejor manejo de las emociones alternativas a la agresión y la prevención de la violencia. El grupo de participantes lo conformaron niños de sexto de educación básica de una unidad educativa del sur de Quito.

La investigación realizada fue de cuatro fases. La primera consistió en evaluar mediante escalas psicométricas el grado de habilidades sociales que presentaban los participantes al inicio del programa. En segundo lugar, se aplicó una serie de técnicas cognitivo-conductuales al grupo de participantes a fin de modificar las variables seleccionadas.

Al finalizar la intervención, como tercera fase, se aplicó nuevamente las escalas psicométricas utilizadas al inicio para conocer si hubo cambios en el nivel de las variables de interés. Finalmente se realizó un análisis estadístico con el fin de saber, acorde a los resultados de las escalas aplicadas, la eficacia de las técnicas cognitivo-conductuales para poder generar conductas pro-sociales. Para ello se utilizó la prueba *t* de student de medidas repetidas a fin de conocer si hubo un cambio significativo con respecto a la mejoría en habilidades sociales en los participantes.

Palabras clave: Entrenamiento en habilidades sociales, enfoque cognitivo-conductual, violencia escolar, agresión, emociones.

Abstract

In this research work, it is considered to measure, know and show the effectiveness of a training course in social skills through cognitive-behavioral techniques for a better management of emotions other than aggression and violence prevention. The group of participants was made up of children in sixth grade of basic education of an educational unit in the south of Quito.

The investigation was four phases. The first was to evaluate the degree of social skills presented by the participants at the beginning of the program through psychometric scales. Secondly, a series of cognitive-behavioral techniques was applied to the group of participants in order to modify the selected variables.

At the end of the intervention, as the third phase, the psychometric scales used at the beginning were applied again to know if there were changes in the level of the variables of interest. Finally, a statistical analysis was carried out in order to know, according to the results of the scales applied, the effectiveness of cognitive-behavioral techniques to generate pro-social behaviors. For this, the student's t test of repeated measures was used in order to know if there was a significant change with respect to the improvement in social skills in the participants.

Keywords: Training in social skills, cognitive-behavioral approach, school violence, aggression, emotions.

1. Introducción

La violencia entre pares es una problemática que el autor ha podido observar en el contexto educativo de una escuela pública del sur de Quito, ante lo cual se pretende conocer que eficacia tuvo un curso de entrenamiento en habilidades sociales para poder generar mejoras pro-sociales mediante técnicas cognitivo-conductuales.

Se trata de un estudio cuantitativo de enfoque pre-experimental en el cual se pretende explicar si las técnicas cognitivo-conductuales ayudan a mejorar de manera significativa las habilidades sociales en los participantes del taller en un contexto grupal.

La hipótesis planteada en el trabajo de investigación fue: Los déficits en habilidades sociales observadas al inicio del estudio son mayores que los déficits observados al final, en base a test psicométricos que lo confirmen.

Se mencionan aproximaciones teóricas desde un enfoque cognitivo conductual que permiten conocer el mecanismo por el cual se generan los comportamientos violentos, además de algunas técnicas usadas para poder generar un mejor modo de relacionarse interpersonalmente.

Con respecto a la utilización de las técnicas, estas se las aplicó en un grupo de ocho participantes los cuales fueron evaluados previamente para conocer su nivel en habilidades sociales mediante el Cuestionario de Habilidades e Interacción Social (CHIS) de Monjas y la Escala Matson de Evaluación de Habilidades Sociales en Jóvenes (MESSY).

Con los resultados obtenidos y su posterior análisis e interpretación haciendo uso de la prueba t de Student de medidas repetidas, se espera poder contribuir en el estudio y

aplicación de cursos o talleres grupales de esta índole para poder combatir y prevenir la violencia en contextos educativos, además de poder conocer y evidenciar su grado de eficacia para ello.

2. Planteamiento del problema

La violencia es una problemática que el autor ha podido identificar en las Unidades Educativas Públicas de la ciudad de Quito, la cual se la percibe en relación con el estado emocional de los niños y en su manera de responder al medio social. De ahí que esta investigación surja frente a una necesidad de enseñar a los niños en el manejo de emociones para que sus respuestas sean pro-sociales en el contexto en el que se encuentren.

Generalmente las situaciones de violencia escolar suelen darse en zonas comunes de los espacios educativos tales como el patio de juegos o de recreo, el bar o comedor y los baños, en los cuales la supervisión por parte de adultos suele ser menor. Al haberse identificado la violencia como algo que se presenta frecuentemente, muchas de sus víctimas no se ven tratadas o protegidas, lo cual puede tender a que haya más riesgo de que los niños violentados desarrollen depresión o estrés postraumático. Además, en cuanto a los niños agresivos, se conoce que tienden a tener pocas habilidades sociales, con baja tolerancia a la frustración; el cumplimiento de las normas suele ser difícil de acatar para ellos y presentan dificultad para reconocer sus emociones y las de otros (Muñoz, 2017).

En lo referente a investigaciones similares a la temática que se propone en este proyecto, el autor ha encontrado que Farez & Trujillo (2013) realizaron un trabajo con niños en la escuela Atenas del Ecuador, en la cual concluyeron que las estrategias cognitivo-conductuales facilitaron la adquisición de nuevas habilidades que mejoren su autoestima y redujeron el miedo a los agresores. Prieto (2015), realiza una investigación con respecto a la infancia maltratada, explicando que muchas de las conductas violentas tienden a presentarse tras haber estado en un ambiente de

agresiones y maltratos. Pesantez (2007) en su investigación hace referencia a que muchos niños son referidos al psicólogo por conductas agresivas.

Con respecto al contexto educativo, puede entenderse que la violencia es un punto que ha venido trabajándose a fin de que exista un mejor modo de relacionarse entre los estudiantes sin que se recurra a ella. De tal modo que, mediante una investigación de la eficacia de un curso específico de entrenamiento en habilidades sociales mediante técnicas cognitivo-conductuales, se pretende conocer si los niños puedan tener un mejor manejo de las emociones evitando actuar de forma violenta.

El grupo de estudio lo conforman estudiantes de sexto de educación básica de una unidad educativa del sur de Quito, con una edad de entre 9 y 11 años, durante el periodo de abril a julio del 2019.

Se evaluará y analizará las deficiencias que presentan los niños al tratar o relacionarse con otros. Al finalizar el proyecto, se procura conocer las modificaciones en los puntajes de las variables estudiadas asociadas con habilidades sociales.

En el presente trabajo se pretende responder las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los déficits en habilidades sociales que presentan los estudiantes de sexto de educación básica de una Unidad Educativa de la ciudad de Quito con una edad de entre 9 y 11 años, mayormente superados con un entrenamiento específico de índole cognitivo conductual?

¿Existe un cambio significativo en cuanto a la mejoría en habilidades sociales mediante un programa de entrenamiento con técnicas cognitivo conductuales?

3. Justificación y relevancia

La resolución violenta de conflictos es un fenómeno bastante extendido en los diversos espacios de interacción social en los países de América Latina. Esto incluye a las instituciones educativas de manera bastante generalizada y afecta a niños y niñas de todas las clases y grupos sociales (Trucco & Inostroza, 2017).

En Ecuador, según un informe publicado por la CEPAL, 3 de cada 5 niños han enfrentado algún tipo de violencia en los centros donde estudian. Desde insultos y amenazas hasta robos o golpes por parte de sus pares o de profesores (Jaramillo, 2015).

Con los estudios mencionados se entiende que existen problemas en el ambiente escolar en cuanto a la interacción entre los niños, ante lo cual se pretende diseñar y estudiar la eficacia de un programa de intervención, para que los estudiantes convivan y se desenvuelvan en un ambiente en el que se sientan seguros y puedan desarrollarse en aquello que les cause bienestar.

Es importante el tener conocimiento acerca de esta problemática, ya que al ser la violencia en el contexto educativo un aspecto que tiende a presentarse con frecuencia, la investigación realizada en este proyecto permitirá a profesionales interesados en este tema, conocer las fortalezas y debilidades de la experiencia obtenida al aplicar técnicas cognitivo conductuales en la mejora de las habilidades sociales.

Es importante el conocer e intervenir a los estudiantes no solo para generar información con respecto a la violencia entre pares en unidades educativas de la ciudad de Quito, sino también para que el modo de relacionarse entre los niños cambie a un modo más adaptativo y cordial entre los mismos.

4. Objetivos

4.1. Objetivo General

Estudiar la eficacia de técnicas cognitivo conductuales en la mejora de habilidades sociales, en niños de sexto de educación básica de una unidad educativa pública del sur de Quito

4.2. Objetivos Específicos

- Identificar mediante instrumentos de evaluación psicométrica los déficits que presentan los niños en habilidades sociales, al inicio y al final del proyecto de intervención.
- Seleccionar un conjunto específico de técnicas que se proponen desde el enfoque cognitivo conductual y aplicarlas para mejorar las habilidades sociales y el manejo de las emociones.
- Analizar los resultados que se obtengan en los estudiantes al aplicar el programa terapéutico cognitivo conductual.

5. Marco conceptual

Como palabras clave en este trabajo se encuentran: Entrenamiento en habilidades sociales, violencia escolar, agresión, emociones y enfoque cognitivo-conductual.

5.1. Entrenamiento en habilidades sociales (EHS).

En el tratamiento de problemas psicológicos, el EHS se encuentra entre las propuestas más frecuentemente utilizadas para la mejora de la afectividad interpersonal y para mejorar la calidad de vida. Con respecto a una definición, el EHS puede entenderse como un tipo de terapia dirigido a la mejora de las competencias que se requieren para responder adecuadamente a situaciones críticas de la vida. Entre algunas de las técnicas que menciona Caballo (2007) para el EHS están las siguientes:

Modelado: Consiste en exponer al paciente a un modelo adecuado, el cual muestra una forma correcta o hábil de comportarse, con lo cual se pretende que el observador aprenda de la actuación observada.

Instrucciones/aleccionamiento: Intenta ofrecer al paciente información explícita, por ejemplo, con respecto a discrepancias en su actuación, con el fin de generar respuestas apropiadas.

Retroalimentación y reforzamiento: El reforzamiento se lo emplea a fin de recompensar y aumentar conductas apropiadas que se aprenden paulatinamente. La retroalimentación consiste en brindar datos específicos para el mejoramiento de una habilidad, centrándose en devolver información acerca de la conducta emitida para potenciar su desempeño subsiguiente. Se debe tomar en cuenta que reforzamiento y retroalimentación no son iguales, ya que la primera siempre es apetitiva mientras que la segunda no siempre.

Tareas para casa: Consiste por ejemplo en generar un registro en el cual el paciente auto-observa y auto-registra las situaciones en las que ha actuado adecuadamente según lo aprendido en el trabajo con el facilitador. Consiste en poner en práctica y analizar lo aprendido en la vida real.

Además de las técnicas mencionadas existen otras que se pueden emplear para el entrenamiento en habilidades sociales, tales como:

Restrucción cognitiva: estrategia que es utilizada para mejorar las posibilidades de las personas para modificar esquemas cognitivos u otras variables cognitivas (creencias irracionales, distorsiones cognitivas, auto-instrucciones disfuncionales, etc.) de manera más adaptativa (Triglia, 2019).

Hace referencia a la necesidad que puede haber de modificar creencias, pensamientos o actitudes que intervienen en la vida de una persona de manera perjudicial o negativa. Desde esta perspectiva se trabaja en la identificación, entrenamiento y empleo de estrategias cognitivas que se pueden considerar de mayor utilidad o mucho más adecuadas para poder afrontar de manera efectiva pensamientos disfuncionales o irracionales (Ruiz, Díaz, & Villalobos, 2012).

Se utiliza esencialmente el dialogo socrático con el cual se pretende, mediante el análisis de la evidencia, confirmar o refutar creencias que ocasionan problemas al interpretar aspectos de la cotidianidad. Se analiza la racionalidad de las cogniciones enseñando al paciente a pensar de tal manera que pueda atacar los errores de sus interpretaciones o distorsiones de la información (Ruiz, Díaz, & Villalobos, 2012).

Modelo ABC de Ellis: Herramienta conceptual que plantea que los acontecimientos (A) por si mismos no provocan conductas o estados emocionales (C),

sino que estas dependerán de cómo se perciban e interpreten (B) dichos acontecimientos. Es decir: A (acontecimiento) provoca B (interpretaciones) y esta provoca C (conductas y emociones) (Sanfeliciano, 2017).

Desde una observación netamente psicológica, la idea base del ABC de Ellis estaría en la distinción entre creencias racionales e irracionales y su decisiva influencia en las conductas pensamiento y emociones de una persona. Cabe señalar que Ellis realiza una distinción entre ideas racionales e ideas irracionales indicando que las primeras tienen que ver con pensamientos flexibles que ayudan a la persona a establecer libremente sus metas y propósitos, mientras que las segundas se refieren a cogniciones rígidas, absolutistas y dogmáticas que ocasionan emociones perturbadoras que interfieren claramente en las metas o el bienestar del individuo (Ruiz, Díaz, & Villalobos, 2012).

Entrenamiento de Meichenbaum: Técnica en la cual la persona en un inicio se habla a sí misma una serie de pautas que facilitan o guían a la persona a resolver determinado problema de forma autónoma. Se interioriza una serie de pasos de tal forma que al final ya no sea necesario el decirlos en voz alta, facilitando con ello la realización de determinada tarea o conducta adaptativa (Ruiz L. , 2019).

Son consideradas estrategias cuya meta es ayudar a autorregular la conducta. Básicamente su objetivo es que la persona sea capaz de pensar para posteriormente actuar para que con ello tenga acceso a habilidades específicas necesarias en la resolución de problemas.

Se desarrolla tomando en cuenta 4 aspectos: El primero es el aprendizaje y la memoria (los cuales permiten asimilar, almacenar y evocar lo aprendido), el segundo es el pensamiento (más específicamente el enseñar a pensar), el tercero es la atención

(a los estímulos circundantes), el ultimo es la flexibilidad cognitiva vinculada con el uso de otras estrategias cuando el contexto lo requiera (Ruiz, Díaz, & Villalobos, 2012).

Relajación autógena de Schultz: Técnica que consiste en una serie ejercicios sobre percepción específica de estimulación interoceptiva y propioceptiva, que se deben ir aprendiendo de forma progresiva. Consiste en la concentración pasiva en las sensaciones del propio cuerpo a través de una serie de instrucciones que relajan por ejemplo por sensaciones de calor y peso en determinadas partes corporales (Catalán, 2013).

Se basa en tres principios básicos para su aprendizaje: El primero es la repetición mental de fórmulas verbales en periodos breves de tiempo, el segundo es la concentración pasiva del paciente, y la última es la modificación de la estimulación propioceptiva y exteroceptiva.

Según Ruiz et al (2012), la relajación autógena de Schultz consta de distintos ejercicios de concentración pasiva de las sensaciones surgidas de: Pesadez en los brazos y las piernas (aunque actualmente es mejor entrenar en sensaciones de liviandad, menos estresante en casos de problemática de anorexia nerviosa por ejemplo), calor en los brazos y piernas, movimiento del corazón., autonomía de la respiración, calor en el plexo Solar y frescura o frio en la frente.

5.2. Enfoque cognitivo-conductual

El enfoque cognitivo-conductual es aquel que trabaja en base de conocimientos de la teoría del aprendizaje en conjunto con el procesamiento de la información (Prieto, 2015).

Según Minici, Rivadeneira, & Dahab (2001) la terapia cognitivo conductual posee cuatro pilares fundales los cuales son los siguientes:

El primero de ellos surge con las investigaciones del fisiólogo ruso Ivan Pavlov quien descubre accidentalmente un proceso básico de aprendizaje (posteriormente llamado condicionamiento clásico), el cual en resumen se trata de que los organismos aprenden relaciones predictivas entre estímulos del ambiente, elicitadores de respuestas viscerales o glandulares, a su vez componentes de las respuestas emocionales (Minici, Rivadeneira, & Dahab, 2001).

El segundo pilar hace referencia al aprendizaje o condicionamiento operante (por ejemplo, Skinner) que plantea que el proceso por el cual los comportamientos se adquieren, refuerzan, mantienen y extinguen, es en función de las consecuencias que les siguen apetitivas o aversivas (Minici, Rivadeneira, & Dahab, 2001).

El tercero tiene que ver con el aprendizaje social de Bandura, cuya teoría hace énfasis en la importancia que tiene la observación y la imitación en el aprender determinadas formas de comportamiento. Aquí se afirma que el aprendizaje no solo se produce a través de la experiencia directa y personal, sino que principalmente en los seres humanos, la observación a otras personas, las conductas que ellos emiten (notando las consecuencias que obtienen por ellas) y la información recibida verbal y auditivamente constituyen aspectos o variables críticas (Minici, Rivadeneira, & Dahab, 2001).

El cuarto pilar lo constituye el procesamiento cognitivo cuyos mayores representantes para su modificación en terapia son Aaron Beck y Albert Ellis. Ambos autores hacen hincapié en la fuerte influencia del pensamiento sobre las emociones y conductas; por lo que en un proceso terapéutico las creencias, supuestos e interpretaciones del mundo suelen ser un objetivo a trabajar en cuanto a su evaluación y modificación (Minichi, Rivadeneira, & Dahab, 2001).

5.2.1. Habilidades Sociales

A la hora de definir lo que es una conducta socialmente habilidosa ha habido grandes problemas. Se han dado varias definiciones sin llegarse a un acuerdo explícito de lo que es una conducta socialmente habilidosa; las dificultades en poder establecer una definición residirían en que las competencias sociales son dependientes del contexto cambiante; además del marco cultural con los respectivos modos de comunicarse unos con otros, logros que anhele una persona en una situación en particular, etc (Caballo, 2007).

Ante este problema existen algunas definiciones que ayudarían a comprender la conducta socialmente habilidosa, entre ellas se indican las siguientes:

Alberti y Emmons (1978), la definen de la siguiente manera. “La conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás” (Caballo, 2007, pág. 5).

Kelly (1982) las define como: “Un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente” (Caballo, 2007, pág. 5).

Caballo (2007) menciona que hay una serie de razones que impiden que se pueda actuar de una manera socialmente habilidosa, las cuales son las siguientes:

1. La persona no posee un repertorio de respuestas habilidosas.
2. Hay presencia de ansiedad que impide a la persona actuar adecuadamente.
3. La persona se autoevalúa erróneamente o presenta pensamientos autoderrrotistas.
4. La motivación está notablemente disminuida al actuar ante una situación determinada.
5. No saber discriminar el tipo de respuesta que requiere una situación.
6. El sujeto no cree tener el derecho de responder apropiadamente
7. Ha pasado por los efectos de la institucionalización (como por ejemplo de un hospital psiquiátrico o en un presidio), lo cual ha ocasionado dificultades para reproducir conductas sociales que alguna vez poseyó en su repertorio de respuestas habilidosas.
8. Estar en un ambiente restrictivo que sanciona o castiga la manifestación de una conducta socialmente adecuada

5.2.2. Clasificación de las habilidades sociales

Según Peñafiel & Serrano (2010) pueden clasificarse acorde a las destrezas que se desarrollen las cuales son:

Cognitivas: Aquellas que involucran aspectos psicológicos relacionados con el pensar tales como identificación de necesidades en uno mismo y en otros, identificación y discriminación de conductas deseables socialmente, resolución de problemas con el pensamiento, etc.

Emocionales: Son aquellas habilidades implicadas en la expresión de varias emociones como por ejemplo la ira, la tristeza, la alegría, la ansiedad, el aburrimiento, la venganza, la culpa, etc. Son aquellas relacionadas con el sentir.

Instrumentales: Son aquellas habilidades que están vinculadas con el actuar, como por ejemplo conductas verbales, alternativas a la agresión, resolución de conflictos, etc.

5.3. Violencia Escolar

La violencia escolar puede entenderse como aquella conducta intencionada mediante la cual se causa un daño por medio de la acción o la omisión dentro del centro educativo, pudiendo ser ejercida o producida por cualquier miembro de la comunidad educativa. A la violencia escolar se la puede entender de origen multicausal, en donde algunas causas presentan carácter individual, como por ejemplo vulnerabilidades genéticas o alteraciones hormonales. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que el contexto o ambiente del cual es parte el sujeto, modula o modifica el comportamiento y la personalidad. Con esto se entiende que es fundamental el ambiente social en el cual se encuentra el alumno (como la escuela o en el hogar), así como el trato que reciba por parte de padres, maestros y pares, además de la influencia que ofrecen los medios de comunicación. Con respecto a factores que afectan a la aparición de violencia escolar, en el ámbito educativo, se encuentran: El tamaño de la institución, el número de estudiantes designados a cada profesor, la segregación de los alumnos, el trato dado por parte del profesor al alumno, el estado motivacional de los profesores y los recursos e infraestructura de la institución educativa (Guerra, y otros, 2011).

Según Guerra y otros (2011) a la violencia escolar se la puede entender desde distintas perspectivas:

5.3.1. Según la motivación de la conducta violenta.

Se distingue una violencia reactiva la cual es una respuesta a la conducta de otra persona, la cual es percibida como amenazante; también se encuentra la violencia proactiva la cuales más deliberada con algún propósito en concreto (Guerra, y otros, 2011).

5.3.2. Según la forma en que la violencia se manifiesta.

Aquí se encuentra la violencia física en la cual el daño se ocasiona mediante un contacto material que puede ir desde los golpes o peleas hasta algo indirecto como el estropear objetos materiales de otros; también se encuentra la violencia verbal en la cual el daño se provoca mediante la palabra, como por ejemplo haciendo uso de insultos o burlas dirigidas a una persona (Guerra, y otros, 2011).

5.3.3. Según el medio que se utilice.

En el contexto educativo se puede hablar del *cyberbullying*, como algo diferente a los tipos de violencia tradicionales; aquí el daño se lo provoca haciendo uso de tecnologías de la información y la comunicación, como por ejemplo mediante las redes sociales en internet (Guerra, y otros, 2011).

O más *tradicionalmente* el acoso puede ser directo, a través de contacto físico o verbal que implique maltrato; Una tercera modalidad sería una cuestión mixta de agresión presencial y por ciberespacio.

5.4. Agresión

El término agresión suele confundirse con otras terminologías semejantes en significado, por lo que a continuación se hace una distinción de dichos conceptos (Carrasco & González, 2006).

5.4.1. Agresión vs agresividad.

Es pertinente que si bien ambos términos comparten aspectos en común ambos se distinguen uno del otro. La agresión tiene que ver un acto o conducta puntual y reactiva frente a situaciones concretas de manera más o menos adaptada. La agresividad consiste en una disposición o tendencia a comportarse agresivamente ante distintas situaciones, a atacar, ser irrespetuoso, ofender o provocar a los demás intencionalmente, es decir se distinguen por una diferencia entre estado emocional (puntual) y rasgo (Carrasco & González, 2006).

5.4.2. Agresión vs violencia.

La violencia a diferencia de la agresión, se emplea más para referirse a conductas agresivas que se encuentran más allá de lo natural o del sentido adaptativo; se caracteriza por la intensidad, destrucción perversión y malignidad, mucho mayores que las observadas en una conducta agresiva; además conlleva una aparente carencia de justificación con tendencia meramente ofensiva contra la integridad física y psicológica. La agresión se distingue de la violencia en el sentido de que esta puede ser usada para fines no necesariamente ilegales, en los cuales suele ser necesario su empleo para defenderse de un ataque externo; su aparición puede verse como justificable lo cual hace que no sea equiparable con los actos de violencia (Carrasco & González, 2006).

Además Según Carrasco y Gonzáles (2006) dentro de las perspectivas psicológicas se encuentran varias aproximaciones explicativas que permiten una mayor comprensión de la agresión como las siguientes:

5.4.3. Aproximación conductual de la agresión.

Desde el modelo conductual a la agresividad se la puede entender como una conducta dependiente de las condiciones que ofrezca el ambiente, explicándose su dinamismo desde el condicionamiento operante o desde el condicionamiento clásico (Carrasco & González, 2006).

Por medio del condicionamiento clásico se entiende que un organismo responde con determinada respuesta psicofisiológica condicionada únicamente ante un estímulo condicionado distinguible de otros estímulos (no condicionados), pero generalizable a estímulos semejantes al condicionado siguiendo una gradiente de respuesta. Por ejemplo un niño puede responder agresivo con manifestaciones emocionales como cuando le grita su padre, medianamente le grita a su hermano, pero no cuando le gritan en la escuela o sus compañeros (Picón & Romero, 2010).

En el condicionamiento operante el sujeto emite una conducta motora aprendida operando sobre su ambiente para obtener una recompensa y evitar castigos. Además, las conductas se mantienen en función del efecto, por ejemplo, un niño puede golpear o robar a otro siendo probable que mantenga esas conductas ya que obtiene lo que desea y no es controlado por otras personas (Picón & Romero, 2010).

5.4.4. Aproximaciones desde la teoría social- cognitiva de Bandura con respecto a la agresión.

La teoría social cognitiva de Bandura, es uno de los principales modelos de referencia para poder comprender la agresión humana. Desde esta teoría Bandura defiende el origen social de la acción y la influencia causal de los pensamientos sobre la conducta humana la cual está recíprocamente determinada, por la interacción de factores ambientales, personales y conductuales (Carrasco & González, 2006).

Se puede distinguir entre factores generadores, instigadores y mantenedores de la agresión.

Mecanismos que originan la agresión

Los modelos familiares y sociales que muestren conductas agresivas con una valoración positiva, serán en conjunto con los medios de información, los responsables de que la agresión se module y propague en la sociedad; además existen aspectos que favorecen a que el observador intente asimilar y reproducir dichas conductas, como por ejemplo que el observador esté predispuesto a actuar violentamente o que la persona que sirve de modelo este posicionado como alguien de mucha importancia o de gran significación para el observador o que se le vea recibir consecuencias muy apetitivas para el observador (Carrasco & González, 2006).

Con esto se entiende que las conductas agresivas se producen por el aprendizaje observacional que tiene el sujeto del ambiente en el que se encuentra además de los modelos y la información que recibe; estas conductas se irían reforzando operante y/o vicariamente con la puesta en práctica de la conducta agresiva aprendida (Carrasco & González, 2006).

Mecanismos instigadores de la agresión

Aquí se encuentran aspectos tales como la experiencia de un acontecimiento aversivo (como por ejemplo la frustración o el estrés), las expectativas de reforzamiento (como cuando se aprendió que hay recompensa para una conducta agresiva), el control institucional (al emplearse mandatos de agredir a otros) y el control ilusorio asociado incluso a delirios o alucinaciones (Carrasco & González, 2006).

Mecanismos mantenedores de la agresión

Los mecanismos hacen referencia al reforzamiento externo directo, como por ejemplo recompensas materiales o sociales o poca estimulación aversiva; también se encuentran el reforzamiento vicario y el auto-reforzamiento. Además Bandura menciona un conjunto de mecanismos de características cognitivas que denomina neutralizadores de la auto-condenación por cometer agresión, los cuáles actúan como mantenedores; entre ellos se encuentran el comparar la agresión propia con agresiones de mayor gravedad, justificar la agresión por aspectos vinculados con la fe, la ideología o la religión, desplazar la responsabilidad mencionando que solo se recibieron órdenes de otra persona, justificación por objetivos políticos, deshumanización de las víctimas o atribuirles de culpa para agredirlas, desensibilización graduada por exposición recurrente a situaciones de violencia y falseamiento de las consecuencias (Carrasco & González, 2006).

5.4.5. Aproximación a modelos cognitivos con respecto a la agresión.

En la terapia cognitiva se postula que las conductas y las emociones de una persona están influidas por su percepción de los hechos o la interpretación de la

situación. Desde la TREC de Ellis se procura reestructurar la manera en que el paciente piensa. Por ejemplo, la persona puede tener mucha ira hacia su profesor, ante lo cual el terapeuta lo que hace es enseñar a reconocer y modificar las creencias o pensamientos irracionales (considerados como elementos desencadenantes o responsables de la génesis de la emoción o de la conducta), a fin de generar cambios hacia un mejor actuar o proceder (Picón & Romero, 2010).

5.5. Emociones

La emoción, en su contexto más amplio, conlleva una parte de experimentación subjetiva, cambios de carácter interno que son detectables a nivel fisiológico, de expresividad a nivel de lenguaje no verbal que implica tanto la expresión facial como la gesticulación y el tono vocal y corporal, y una dimensión mental integrada por los diferentes elementos de los recursos cognitivos que tiene a su disposición el sujeto (Xandri, 2017).

5.5.1. Tipos de emociones

Las emociones básicas o primarias son aquellas de carácter innato y universal a todo ser humano, las cuales son básicas para la supervivencia y la adaptación de la especie. De estas las que destacarían son el miedo, la alegría, la ira, el asco, la tristeza y la sorpresa (Xandri, 2017).

Un segundo tipo de emociones según Dunn (2003) citado por Xandri (2017) son las que se denomina como secundarias, las cuales se producen en base a un proceso de aprendizaje desde la primera infancia; las emociones que pueden suscitarse pueden ser culpa, orgullo, vergüenza arrogancia, celos, entre otras.

6. Variables

Al tratarse de un proyecto de enfoque pre-experimental y cuantitativo de investigación, se trabajará con variables independientes y dependientes, las cuales son las siguientes:

Variable independiente: Entrenamiento en Habilidades sociales, utilizado como instrumento que busca provocar un cambio en la manera en que una persona se comporta en el medio o contexto en el que se encuentre. Se trata de una variable compleja cuyos componentes son un conjunto de técnicas cognitivo conductuales de modificación de conducta cognitiva, fisiológica (emocional) y motora aplicadas en un contexto de taller grupal.

Variable dependiente: Puntuación en habilidades sociales pre y post intervención que presenta la muestra estudiada, mediante escalas psicométricas.

La primera escala aplicada fue el Cuestionario de Habilidades e Interacción Social (CHIS) de Monjas de la cual la variable interés fue la de habilidades emocionales, sentimiento y opiniones.

La segunda escala aplicada fue la Escala Matson de Evaluación de Habilidades Sociales en Jóvenes (MESSY) de la cual las variables de interés fueron: Habilidades sociales apropiadas e impulsividad.

7. Hipótesis

Los déficits en habilidades sociales observadas al inicio del estudio son mayores que los déficits observados al final, en base a test psicométricos que lo confirmen, o planteado este en su formulación matemática en conjunto con las variables de interés:

Tabla 1.
Diseño de la hipótesis

Variable	Formulación matemática
Habilidades emocionales, sentimiento y opiniones.	H1: $\bar{x}_{O_1 \text{ pre}} < \bar{x}_{O_2 \text{ post}}$
Habilidades sociales apropiadas.	H1: $\bar{x}_{O_1 \text{ pre}} < \bar{x}_{O_2 \text{ post}}$
Impulsividad.	H1: $\bar{x}_{O_1 \text{ pre}} > \bar{x}_{O_2 \text{ post}}$
<p style="text-align: center;">Diseño: GO1, O2</p> <p>H: Hipótesis</p> <p>G: Grupo</p> <p>O₁: Evaluación pre-tratamiento</p> <p>\bar{x} : Tratamiento</p> <p>O₂: Evaluación post-tratamiento</p>	

Nota: Elaborado por: H. Guamaninga, (2019).

8. Marco metodológico

La perspectiva metodológica escogida para el presente trabajo de titulación corresponde a las características propias de una investigación cuantitativa la cual se la puede comprender de la siguiente manera:

El enfoque cuantitativo (que representa un conjunto de procesos) es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente, el orden es riguroso, aunque, desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolla un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos), y se establece una serie de conclusiones acorde a las hipótesis planteadas (Hernández, Fernández, & del Pilar, 2010).

El diseño de investigación es pre experimental ya que no existe grupo de control externo, sino que los sujetos son su propio control por pasar por dos momentos investigativos los cuales son evaluación pre-tratamiento y evaluación post-tratamiento (Hernández, Fernández, & del Pilar, 2010).

El tipo de investigación escogido es explicativo, ya que busca establecer si hay o no relación de causa-efecto entre las variables intervenidas (Hernández, Fernández, & del Pilar, 2010).

En lo que respecta a instrumentos a utilizar se encuentran la Escala Matson para la Evaluación de Habilidades Sociales con Jóvenes (Trianes, y otros, 2002), y el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social de Inés Monjas (Quiñonez, 2010),

los cuales se pretende aplicar tanto al inicio como al final del presente trabajo de investigación.

Se pretende hacer un plan de análisis de los resultados pre y post intervención los cuales serán comparados principalmente con la prueba estadística de la t de student de medidas repetidas por suponerse de homocedasticidad de la población de donde proviene la muestra (Hernández, Fernández, & del Pilar, 2010).

9. Población y muestra

La población con la que se pretende trabajar corresponde a estudiantes de una unidad educativa del sur de Quito los cuales se ven inmersos en un contexto de violencia escolar, el que se observa asociado a problemáticas en lo referente al modo en que los niños se relacionan entre sí, utilizando distintos tipos de agresiones, como por ejemplo la violencia física o verbal.

La muestra es no probabilística en la cual la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino más bien de causas vinculadas con las características del trabajo de investigación o de la persona que realiza la muestra. Aquí el procedimiento no es con base en fórmulas de probabilidad, sino que es en base a un proceso de toma de decisiones de un investigador (Hernández, Fernández, & del Pilar, 2010). Los elementos se los escoge con criterios clínicos y psicométricos de inclusión respecto a aquellos casos que en la evaluación pre-intervención presentaron una o más variables dependientes en niveles deficitarios.

En cuanto a los criterios de la muestra, estos se basan en la conveniencia del investigador, en lo cual se seleccionan las unidades de análisis según los intereses que se persigan de acuerdo a los objetivos de la problemática que se investiga (Garcéz, 2000). La muestra que se seleccionó en este caso corresponde a estudiantes de una unidad educativa del sur de Quito.

Los criterios seleccionados son: que la población sea parte de una unidad educativa; la población debe verse inmiscuida en un contexto de violencia escolar; puntaje obtenido en los test psicométricos aplicados a los estudiantes, la edad y el grado de educación básica de los estudiantes.

El tamaño de la muestra específica o el número de personas con las que se pretende trabajar, corresponde aquellos niños con un puntaje en los test psicométricos que indique que se requiere intervención en la mejora de las habilidades sociales. Esta muestra surge como resultado de la evaluación a 35 niños de 6to de educación básica de entre 9 y 11 años de una unidad educativa del sur de Quito.

Las principales razones por las cuales se ha delimitado esta muestra y no otra responde a que primeramente se desea conocer los beneficios que se tiene al entrenar en habilidades sociales a una población inmersa en violencia escolar, además, se estaría respondiendo a una demanda que pide la institución educativa en la cual se realiza el proyecto, la cual es de intervenir en la problemática de agresiones constantes que sufren los alumnos en espacios tales como el patio de recreo o el aula.

10. Descripción de los datos obtenidos

Los datos referentes a la presente investigación se los obtuvo de 35 niños de 6to de educación básica con diferentes edades que tienen como rango de 10 años a 12 años; de los cuales se escogió a ocho participantes con los puntajes que denotaban mayores déficits en habilidades sociales.

La primera escala empleada fue el Cuestionario de Habilidades de Interacción social (CHIS) de Monjas. El test está compuesto de sesenta ítems donde las respuestas están establecidas mediante una escala tipo Likert de medición de frecuencias de cinco puntos, las opciones de respuesta son: nunca (1), muy pocas veces (2), bastantes veces (3), muchas veces (4) y siempre (5). Los ítems de la escala muestran conductas positivas y socialmente aceptadas (Cáceres, 2017).

Para poder interpretar los resultados del CHIS de Monjas se considera que las puntuaciones altas indican mejores habilidades sociales, mientras que las puntuaciones bajas indican habilidades sociales deficitarias.

Las variables del CHIS según Cáceres (2017) son:

1. Habilidades sociales básicas: Tales como reírse cuando es oportuno, saludar, hacer o pedir favores.
2. Habilidades para hacer amigos y amigas: Como el ayudar a amigos, decir cosas positivas de otros, responder o jugar adecuadamente con otros y socializar en actividades grupales.
3. Habilidades conversacionales: Al hablar con otras personas, se escucha lo que dicen, responden lo que preguntan y se dice lo que se piensa y siente.

4. Habilidades emocionales, sentimientos y opiniones: Tiene que ver con el expresar y defender adecuadamente lo que se piensa o siente, además de poder responder de la mejor manera a críticas negativas de otros.
5. Habilidades de solución de problemas interpersonales: Se relaciona con la capacidad de evaluar las soluciones empleadas ante determinado problema, además de la búsqueda de las soluciones más justas que se puede emplear.
6. Habilidades de relación con los adultos: Son las competencias que se posee para poder decir cosas positivas a gente adulta además de poder relacionarse adecuadamente con ellas.

La segunda escala aplicada fue la de Matson de Habilidades en Jóvenes, MESSY, en su versión para el alumno consta de sesenta y dos ítems, los cuales tienen cinco opciones de respuesta en una escala Likert: (1) Nunca, (2) Pocas veces, (3) A veces, (4) Casi Siempre y (5) Siempre. La prueba evalúa y mide el grado de adecuación de la conducta social y competencias apropiadas, a la vez indica problemas del comportamiento social (Cáceres, 2017).

Las variables de la segunda escala de Matson según Cáceres (2017) son:

1. Habilidades sociales apropiadas: Tiene que ver con la capacidad de poder ver a la gente cuando se habla con ella, tener amigos y decir cosas positivas de otros.
2. Asertividad inapropiada: Aquí se examina aspectos como el amenazar a otros, robar o ser violento.
3. Impulsividad: Involucra puntos como el enfadarse con facilidad, ser mandón o testarudo.

4. Sobreconfianza: aquello vinculado con el presumir cosas a otros, creer que se conoce o puede todo y pensar que se es mucho mejor que los demás.
5. Celos: Aquí se conoce si la persona se enfada con el éxito de otros, o con el pensar que otros le critican aun cuando no haya evidencias de ello.
6. Misceláneos: Se relacionar con varios aspectos de la persona al relacionarse con otros, como por ejemplo el hacer reír a otros o el querer estar solo.

Con respecto a la realización de la interpretación de resultados, se debe tomar en cuenta que las puntuaciones bajas en este test indican mejores habilidades sociales, por el contrario, las puntuaciones altas implican déficit de habilidades sociales. Cabe señalar que como excepción, en esta prueba en la variable uno (habilidades sociales apropiadas), mayor puntaje indica mejores HHSS (Cáceres, 2017).

Tabla 2.

Datos generales de los estudiantes a los que se aplicó las escalas en las etapas pre y post intervención con los cuales se trabajó en el entrenamiento de habilidades sociales mediante técnicas cognitivo-conductuales

Participante	Edad	Rango de edad	Sexo (M: Masculino) (F: Femenino)	Grado de educación básica
1	11	2	M	6to A
2	10	1	M	6to A
3	12	2	M	6to A
4	10	1	M	6to A
5	11	2	M	6to A
6	10	1	M	6to A
7	10	1	M	6to A
8	10	1	M	6to A
Rango 1: Involucra a los participantes de menor edad, es decir de 10 años. Rango 2: Involucra a los participantes de mayor edad, es decir de 12 y 11 años.				

Nota: Elaborado por: H. Guamaninga, (2019).

Todos los participantes con mayores déficits en habilidades sociales fueron de sexo masculino, representando el cien por ciento en este aspecto.

11. Presentación descriptiva de los resultados de evaluación inicial

11.1. Descripción de los datos obtenidos al evaluar a los participantes en habilidades sociales en la etapa de pre-intervención.

La primera prueba a presentar en cuanto a los resultados obtenidos con su aplicación, es el CHIS la cual consta de 6 variables las cuales son: V1 (Habilidades sociales básicas), V2 (habilidades para hacer amigos), V3 (habilidades conversacionales), V4 (habilidades relacionadas con emociones, sentimientos y opiniones), V5 (habilidades de solución de problemas interpersonales) y V6 (habilidades de relación con adultos) (Cáceres, 2017).

A continuación, se mostrarán los puntajes directos del CHIS transformados en puntuación porcentual o porcentajes sobre el máximo que se puede obtener en cada variable, todo ello acorde a la etapa de pre-intervención.

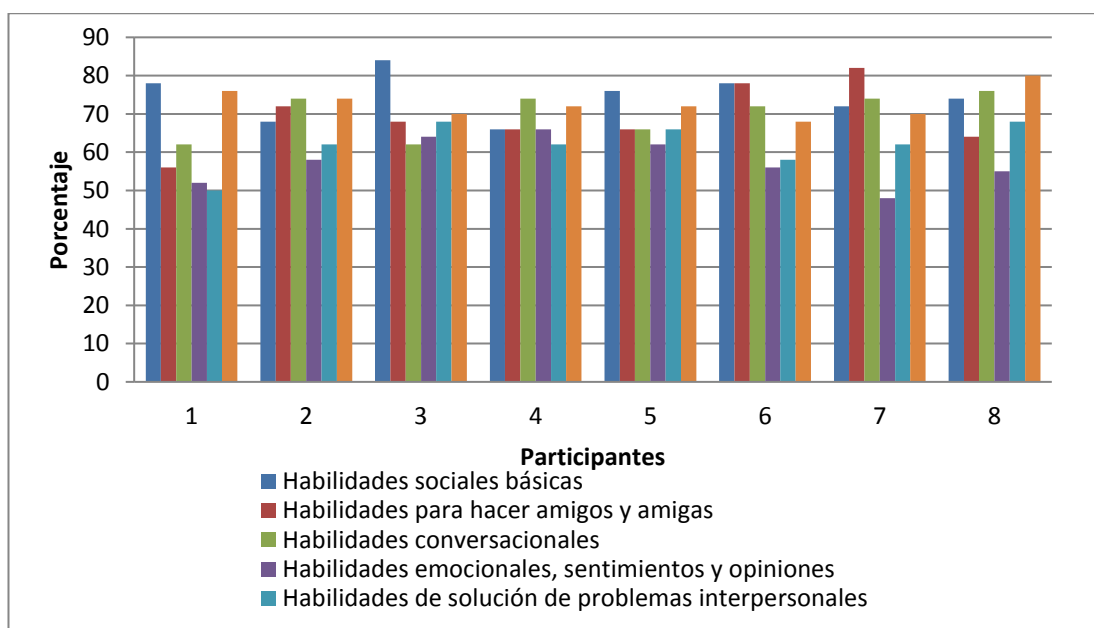
Tabla 3.

Puntuaciones porcentuales sobre el máximo posible del test de Monjas aplicado a un grupo de niños de entre 10 a 12 años en la etapa de pre-intervención cognitivo-conductual.

Participante	V. 1	V. 2	V. 3	V. 4	V. 5	V. 6
1	64	52	56	38	46	62
2	60	62	64	46	60	68
3	78	60	58	54	56	72
4	66	56	66	58	58	64
5	66	58	60	50	56	66
6	74	70	62	44	48	66
7	66	78	64	40	56	62
8	66	54	66	42	52	70
ΣX	67.5	61.25	62	46.5	54	66.25
Media X	8.44	7.66	7.75	5.81	6.75	8.28
V1: Habilidades sociales básicas V2: Habilidades para hacer amigos V3: Habilidades conversacionales V4: Habilidades relacionadas con emociones, sentimientos y opiniones V5: Habilidades de solución de problemas interpersonales V6: Habilidades de relación con adultos						

Nota: Elaborado por: H. Guamaninga, (2019).

Figura 1. Puntuación porcentual del CHIS en la etapa de pre-intervención con un grupo de niños de 10 a 12 años en un programa de entrenamiento en habilidades sociales y modificación cognitivo-conductual.



Elaborado por: H. Guamaninga, (2019).

El segundo resultado de evaluación inicial a presentar es la Escala de Matson de Habilidades Sociales en Jóvenes (MESSY), cuyas variables son: V1 (habilidades sociales apropiadas), V2 (asertividad inapropiada), V3 (impulsividad), V4 (sobreconfianza), V5 (celos) y V6 (misceláneos) (Cáceres, 2017).

En la tabla siguiente se indican los puntajes directos del MESSY transformados en porcentajes sobre el máximo que se puede obtener en cada variable, todo ello acorde a la etapa de pre-intervención.

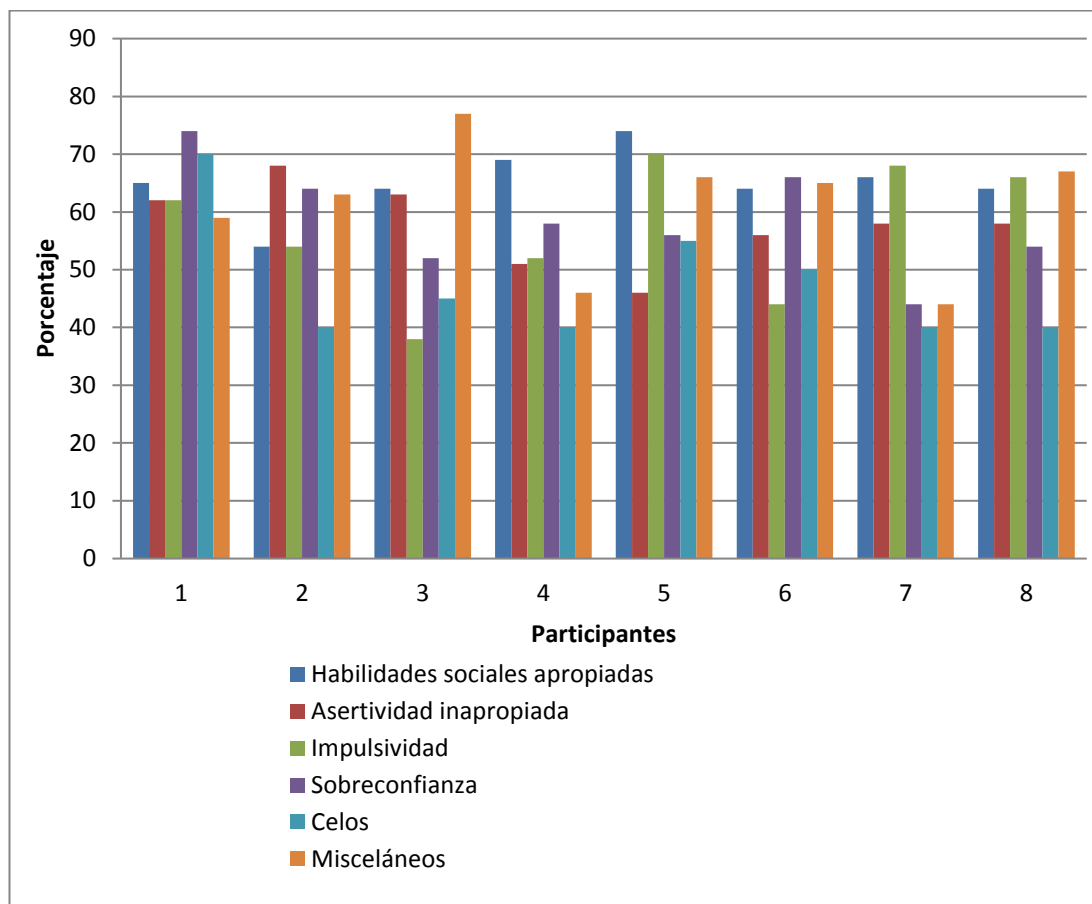
Tabla 4.

Puntuaciones porcentuales sobre el máximo posible del test de Matson aplicado a un grupo de niños de entre 10 y 12 años en la etapa de pre-intervención cognitivo-conductual.

Participante	V. 1	V. 2	V. 3	V. 4	V. 5	V. 6
1	59.09	71.25	72	84	75	57.77
2	49.09	76.25	60	76	45	64.44
3	56.36	66.25	48	60	55	77.77
4	60	57.5	64	64	45	48.88
5	64.54	57.5	76	68	65	66.66
6	56.36	63.75	52	72	60	62.22
7	53.63	75	64	52	40	42.22
8	55.45	65	80	60	50	68.88
$\sum X$	56.82	66.56	64.5	67	54.38	61.11
Media X	7.10	8.32	8.06	8.38	6.80	7.64
V1: Habilidades sociales apropiadas V2: Asertividad inapropiada V3: Impulsividad V4: Sobreconfianza V5: Celos V6: Misceláneos						

Nota: Elaborado por: H. Guamaninga, (2019).

Figura 2. Puntuación porcentual del MESSY en la etapa de pre-intervención con un grupo de niños de 10 a 12 años en un programa de entrenamiento en habilidades sociales y modificación cognitivo-conductual.



Elaborado por: H. Guamaninga, (2019).

11.2. Descripción de los datos obtenidos al evaluar a los participantes en habilidades sociales en la etapa de post-intervención

A continuación, se mostrarán los puntajes directos del CHIS transformados en porcentajes sobre el máximo que se puede obtener en cada variable, todo ello acorde a la etapa de post-intervención.

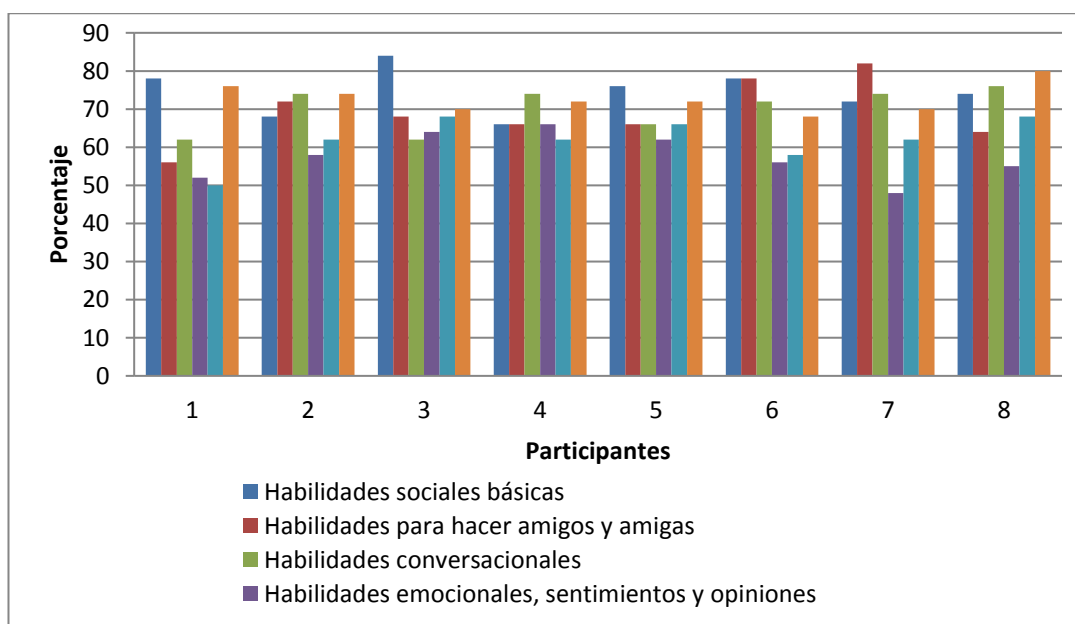
Tabla 5.

Puntuaciones porcentuales sobre el máximo posible del test de Monjas aplicado a un grupo de niños de entre 10 y 12 años de edad en la etapa de post-intervención cognitivo-conductual.

Participante	V. 1	V. 2	V. 3	V. 4	V. 5	V. 6
1	78	56	62	52	50	76
2	68	72	74	58	62	74
3	84	68	62	64	68	70
4	66	66	74	66	62	72
5	76	66	66	62	66	72
6	78	78	72	56	58	68
7	72	82	74	48	62	70
8	74	64	76	55	68	80
ΣX	74.5	69	70	57.63	62	72.75
Media X	9.31	8.63	8.75	7.2	7.75	9.09
V1: Habilidades sociales básicas V2: Habilidades para hacer amigos V3: Habilidades conversacionales V4: Habilidades relacionadas con emociones, sentimientos y opiniones V5: Habilidades de solución de problemas interpersonales V6: Habilidades de relación con adultos						

Nota: Elaborado por: H. Guamaninga, (2019).

Figura 3. Puntuación porcentual del CHIS en la etapa de post-intervención con un grupo de niños de 10 a 12 años en un programa de entrenamiento en habilidades sociales y modificación cognitivo-conductual.



Elaborado por: H. Guamaninga, (2019).

En la tabla siguiente se indican los puntajes directos del MESSY transformados en porcentajes sobre el máximo que se puede obtener en cada variable, todo ello acorde a la etapa de pre-intervención.

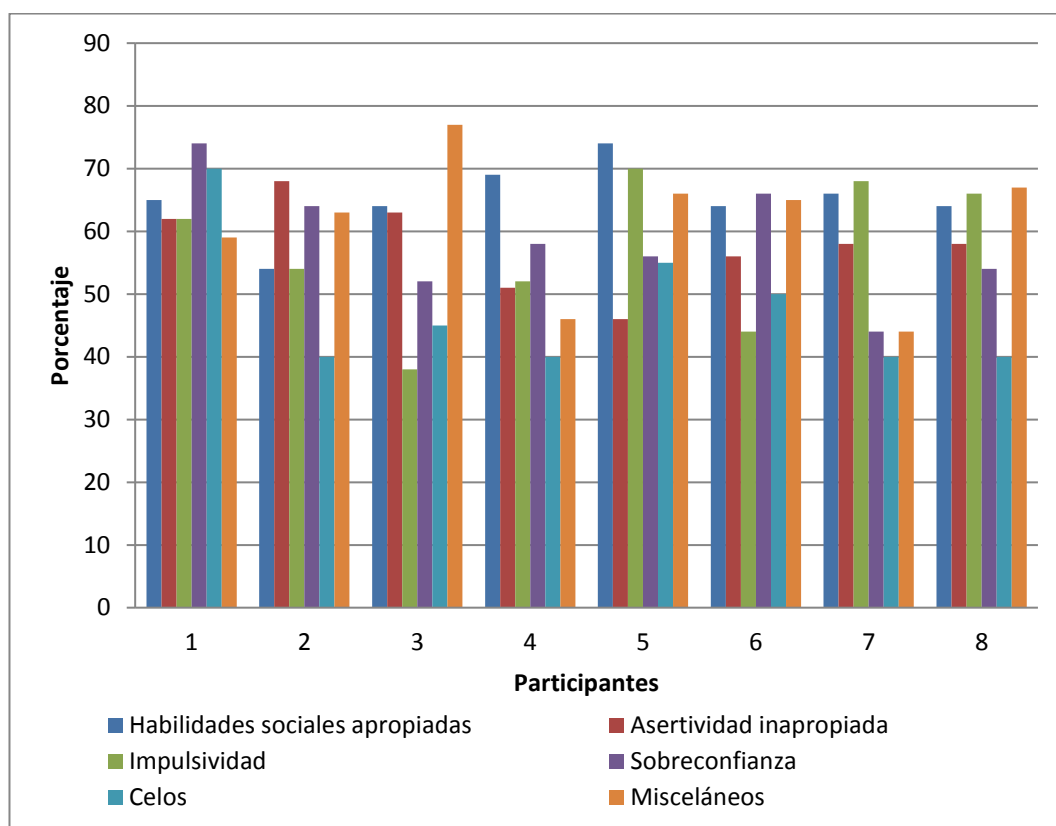
Tabla 6.

Puntuaciones porcentuales sobre el máximo posible del test de Matson aplicado a un grupo de niños de entre 10 y 12 años de edad en la etapa de post-intervención cognitivo-conductual.

Participante	V. 1	V. 2	V. 3	V. 4	V. 5	V. 6
1	65.17	62.5	62	74	70	59.32
2	54.56	68.75	54	64	40	63.67
3	64.48	63	38	52	45	77.77
4	69.27	51.25	52	58	40	46.14
5	74.36	46	70	56	55	66.66
6	64.81	56	44	66	50	65.45
7	66.11	58.25	68	44	40	44.29
8	64.75	58	66	54	40	67.86
ΣX	65.44	57.97	56.75	58.5	47.5	61.40
Media X	8.20	7.25	7.09	7.31	5.94	7.67
V1: Habilidades sociales apropiadas V2: Asertividad inapropiada V3: Impulsividad V4: Sobreconfianza V5: Celos V6: Misceláneos						

Nota: Elaborado por: H. Guamaninga, (2019).

Figura 4. Puntuación porcentual del MESSY en la etapa de post-intervención con un grupo de niños de 10 a 12 años en un programa de entrenamiento en habilidades sociales y modificación cognitivo-conductual.



Elaborado por: H. Guamaninga, (2019).

11.3. Organización y procesamiento de la información

La información cuantitativa obtenida se complementará con una información del proceso aplicado; secuenciado en el tiempo en función de las actividades ejecutadas sesión a sesión para dar cuenta de cómo fue la variable independiente; tras ello se procederá a comparar estadísticamente las medias aritméticas pre vs post que es la variable independiente.

En las tablas siguientes se describe el proceso por el cual se obtuvo la información durante la realización del proyecto, detallando las fechas, actividades y recursos utilizados durante la sesión. Adicionalmente se detallará la asistencia de los participantes a cada una de las sesiones realizadas.

Tabla 7.

Asistencia de los participantes a las sesiones

Participante	Sesiones										Suma total	Porcentaje
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	10	100
2	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	10	100
3	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	10	100
4	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	10	100
5	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	10	100
6	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	10	100
7	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	10	100
8	x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	10	100

Nota: Elaborado por: H. Guamaninga, (2019).

11.3.1. Descripción del procedimiento terapéutico o variable independiente de esta investigación.

A continuación, se mostrará una tabla que dará una breve descripción de las actividades realizadas, mostrando la fecha y hora de su realización, el número de actividad en conjunto de su descripción y los recursos de apoyo.

Tabla 8.

Actividades realizadas con los participantes

Aplicación de escalas			
Fecha y hora	Número de actividad	Descripción	Recursos de Apoyo
23 de abril del 2019 11:00 a 13:00	1	Aplicación general de las escalas: A los estudiantes de 6to de educación básica se les aplicó las respectivas escalas. Por dificultades de espacio se lo hizo en grupos de ocho en ocho. Con cada grupo se empezó con la escala MESSY y posteriormente con la Escala de Monjas.	Escala de Monjas Escala de Matson Diario de campo Hojas de asistencia
Sesión 1			
Fecha y hora	Número de actividad	Descripción	Recursos de Apoyo
14 de mayo del 2019 11:00 a 13:00	2	Presentación con el grupo: Se procedió a explicar a los jóvenes como se trabajaría dentro de las próximas sesiones	Ninguno Hoja de asistencia
	3	Dinámica de inicio: Se realizó la actividad llamada "obedeciendo al revés" ante la cual los jóvenes debían hacer lo contrario a lo que el instructor les mencionaba	Ninguno
	4	Explicación de economía de fichas: Se indicó a cada uno de los jóvenes el funcionamiento de la técnica, ante la cual ellos podrían ganar puntos de lograrse determinadas conductas indicadas desde el comienzo	Pizarrón Marcadores
	5	Dinámica de cierre: Con todo los jóvenes se jugó a "las estatuas" en la cual debían moverse al ritmo de una canción y al pararla debían hacer una pose peculiar, perdiendo y saliendo de la actividad aquellos que se movían (ver anexo 1).	Ninguno

Sesión 2			
Fecha y hora	Número de actividad	Descripción	Recursos de Apoyo
23 de mayo del 2019 11:00 a 13:00	6	Recordatorio de actividades pasadas: Nuevamente se explicó a los jóvenes la importancia de mantener determinada conductas (como por ejemplo evitar golpes e insultos), con las cuales ganarían una serie de puntos que les permitirían ganar premios acorde al número de fichas ganados y que deseen canjear.	Pizarra Marcadores Hoja de asistencia
	7	Dinámica de inicio: Se realizó la actividad llamada “Sin palabras” en la cual se formaban parejas y cada una debía dramatizar una escena escolar o familiar representativa para ellos sin usar palabras. Posteriormente los jóvenes que hacen de espectadores por el momento deben adivinar de que trata la escena, de lograrlo se les da un premio.	Ninguno
	8	Proyección de cortometraje llamado No juegues conmigo - corta los hilos del bullying: Acorde a las temáticas a trabajar se proyectó un film en el cual podían los jóvenes observar formas de comportamiento violento en la escuela y de cómo se soluciona por parte de los actores del video.	Laptop Parlantes
	9	Economía de fichas: se realizó la respectiva evaluación de los comportamientos realizados en las actividades y acorde a ello indicar en que momento podían hacer el canje de puntos.	Pizarra Marcadores
	10	Dinámica de Cierre: Se realizó una dinámica en la cual los jóvenes debían escribir situaciones en las que se usa sanciones en el ambiente educativo. La actividad se llama “enciclopedia de penitencias” de la lista creada, cada participante debía indicar que causa y que consecuencia razonable tiene el comportamiento escrito. Ganaba un premio aquel que exponía los fundamentos de determinada sanción usada en la escuela.	Hojas de papel bond Lápices Borradores Sacapuntas

Sesión 3			
Fecha y hora	Número de actividad	Descripción	Recursos de Apoyo
30 de mayo del 2019 11:00 a 13:00	11	Dinámica de inicio: Se realizó el juego de “la pelota de cumpleaños” con la cual los participantes debían decir algún algo o cumplido a otro compañero al cual le lanza la pelota.	Pelota Hoja de asistencia
	12	Explicación de la técnica a emplear de relajación: se procedió a explicar cómo se realizaría el trabajo del día, el cual consistía en que en primer lugar se entablen normas (como por ejemplo guardar silencio), para que la actividad se la realice de la mejor manera; posteriormente se ejecutaría el trabajo y se generaría una serie de preguntas acorde a las sensaciones surgidas.	Ninguno
	13	Aplicación de la técnica de relajación de Schultz: A todos los participantes se los coloco sentados en una banca de la manera más cómoda. Todos debían formar un semicírculo en el cual debían prestar atención a las instrucciones de la actividad.	Sillas
	14	Dinámica de Cierre: Se procedió en primer a preguntar sobre las sensaciones o percepciones de cada participante acerca de la experiencia y posteriormente se hizo que dibujen en una hoja algún aspecto agradable o algo que deseen hacer , la dinámica se llamó “mi proyecto de vida”	Hojas de papel bond Acuarelas Lápices Borradores Sacapuntas

Sesión 4			
Fecha y hora	Número de actividad	Descripción	Recursos de Apoyo
04 de junio del 2019 11:00 a 13:00	15	Dinámica de inicio: Se realizó la actividad llamada “La isla de fantasía” en la cual se dividió a los jóvenes en 2 grupos los cuales debían mencionar después de 10 de haber iniciado la actividad, como sobrevivirían como grupo ante las dificultades de estar varados en una isla.	Hoja de asistencia
	16	Explicación del ABC de Ellis: Se procedió a dar una breve explicación sobre la restructuración cognitiva en la cual se indicó que A (acontecimiento) provoca B (interpretaciones) y esta provoca C (conductas y emociones).	Ninguno
	17	ABC de Ellis con películas: Se proyectó una serie de cortos animados de Disney, de los cuales los jóvenes debían interpretar las situaciones y con ello poder llegar de manera lógica a las consecuencias de determinada interpretación (ver anexo 2).	Laptop Parlantes
	18	Explicación de tarea para el hogar: Una vez se finalizó el ejercicio, se procedió a indicar una tarea la cual debían traer hecha los jóvenes para la siguiente sesión, la cual consistía en que Se les daba a conocer una serie de acontecimientos (A), ante lo cual debían completar con los apartados de interpretación (B) y de emociones y conductas (C).	Hojas de trabajo
	19	Dinámica de Cierre: Se procedió a que los jóvenes dramatizaran de uno en uno una situación que contenga las emociones ira, miedo, alegría y tristeza; ante lo cual los espectadores debían adivinar qué situación estaba actuando.	Ninguno

Sesión 5			
Fecha y hora	Número de actividad	Descripción	Recursos de Apoyo
06 de junio del 2019 11:00 a 13:00	20	Recepción de tareas enviadas al hogar: Se procedió a recibir las tareas mandadas al hogar. De lo cual se pudo notar que algunos tuvieron dificultades para poder encontrar interpretación y consecuencias emocionales y conductuales racionales acorde al acontecimiento planteado. Ante ello se a bordo de forma grupal una resolución de los ejercicios que mostraron mayor dificultad en su resolución adecuada.	Esferos Hoja de papel bond Hoja de asistencia
	21	Dinámica de inicio: el juego realizado se llamó “teléfono descompuesto” en el cual los participantes debían relatar una historia con un final feliz, en el cual cada participante dice únicamente una palabra y de ahí continua el siguiente	Ninguno
	22	Recordatorio de la sesión anterior: Se realizó un breve recordatorio de lo explicado en la sesión anterior acerca del ABC	Pizarra marcadores
	23	ABC ante posibles situaciones reales: Se procedió a indicar a los jóvenes una serie de situaciones problemáticas en las relaciones interpersonales en la escuela (como por ejemplo juegos bruscos o el insultar a manera de juego a otros), ante lo cual se generaban interpretaciones que llevaban a consecuencias más pro-sociales (ver anexo 2).	Hojas de trabajo Lápices Borradores Sacapuntas
	24	Dinámica de cierre: la actividad consistió en realizar un juego llamado “escalones”, en el cual a los jóvenes se les pidió que cierren los ojos e imaginen una torre de la cual van descendiendo escalón por escalón hasta llegar al sótano, en el cual encontraban un tesoro el cual les confería un súper poder o don. Posteriormente se preguntó qué fue lo que hallaron y como lo usarían para ayudar a otros.	Ninguno

Sesión 6			
Fecha y hora	Número de actividad	Descripción	Recursos de Apoyo
13 de junio del 2019 11:00 a 13:00	25	Dinámica de inicio: Se procedió a realizar la dinámica llamada “en busca de soluciones”. En la cual los jóvenes debían mostrar en una hoja de papel un problema que hayan vivido al relacionarse con otros. Acorde a las situaciones presentadas se escogían unas pocas y se realizaba una dramatización que podría solucionar el conflicto, ganando los que den una buena solución pro social.	Hoja de papel Esferos Hoja de asistencia
	26	Explicación de las auto instrucciones: se realizó una breve explicación de la técnica a realizar, la cual consistía en que primero los participantes debían observar al terapeuta mientras este decía en voz alta las instrucciones y después las ejecutaba. Luego el terapeuta decía en voz alta las instrucciones a lo que después los participantes lo repetían y luego realizaban la instrucción. Posteriormente los jóvenes debían susurrar la instrucción y luego realizarla. Finalmente debían realizarlo en voz baja.	Ninguno
	27	Origami: una vez los jóvenes tenían claro lo que se iba a realizar paso a paso se realizó el procedimiento indicado en las auto instrucciones utilizando como ejercicio el realizar una figura de origami (pájaro de papel). Se pudo observar que hubo dificultad al inicio para poder primero decir las instrucciones y luego el realizarlas. Posteriormente con unas breves aclaraciones e intervenciones los participantes pudieron realizar la actividad de mejor manera.	Cartulinas
	28	Dinámica de Cierre: La actividad consistió en dar a los jóvenes pinturas y varios marcadores de distintos colores a fin de adornen la figura de origami realizada de la manera que gusten.	Marcadores Colores Figura de origami

Sesión 7			
Fecha y hora	Número de actividad	Descripción	Recursos de Apoyo
17 de junio del 2019 11:00 a 13:00	29	Dinámica de inicio: Se realizó la dinámica de “coronando al héroe”. El grupo debía crear y actuar en conjunto una situación problemática referente al contexto educativo, en la cual un participante fuera del grupo debía tratar de solucionarla de la mejor manera.	Ninguno Hoja de asistencia
	30	Auto instrucciones en posibles situaciones reales: se procedió a que los jóvenes practiquen una serie de pasos los cuales podrían resolver las situaciones problemáticas en el relacionarse con otros, como por ejemplo el que ante alguien presumido y provocador de pleito en el recreo, primero se auto observe que se está sintiendo, luego respirar hondo y retirarse o alejarse del sitio en el que estala persona problemática, finalmente pensar en otras formas no violentas para poder resolver situaciones semejantes.	Pizarra Marcadores
	31	Dinámica de cierre: el juego se llamaba “las olas” la cual consistía en que todos los participantes se sentaban en sillas las cuales formaban un círculo. Si el guía decía una ola a la derecha, los participantes debían moverse una silla a la derecha, si el guía decía 2 o 3 olas a la izquierda o derecha, los participantes debían de moverse de lugar según el número y la dirección que se indicaba	Sillas

Sesión 8			
Fecha y hora	Número de actividad	Descripción	Recursos de Apoyo
25 de junio del 2019 11:00 a 13:00	32	Dinámica de inicio: La dinámica realizada se llamó “festival de canto” en la cual los participantes debían cantar en conjunto algo referente a aspectos positivos de la paciencia y el apoyo entre compañeros.	Hoja de asistencia
	33	Girasol de cumplidos: A los participantes se les hizo formar un círculo en el cual debían pasar a su derecha un girasol en el cual estaban sus nombre y en cada pétalo, debían colocar un cumplido al compañero	Hoja de cumplidos Girasol impreso Lápices Borradores sacapuntas
	34	Dinámica de cierre: el juego se llamó “moneda de la risa” en la cual se debían formar 2 grupos. Un grupo debía reírse a carcajadas si al lanzar la moneda se mostraba cara, mientras que el otro debía reírse si se mostraba sello. Pasaba a lanzar la moneda aquel que se equivocaba en su rol asignado.	Una moneda

Sesión 9			
Fecha y hora	Número de actividad	Descripción	Recursos de Apoyo
27 de junio del 2019 11:00 a 13:00	35	Dinámica de inicio: Se procedió a que cada participante indique de uno en uno lo que recibió de los otros que hizo que se sienta mejor o haya podido aprender algo nuevo. la dinámica se llama “lo que me diste”	Hojas de papel bond Hoja de asistencia
	36	Se realizó un programa de prevención de recaídas que consistió en los siguientes pasos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Exploración de a qué factores atribuyen lo trabajado en las sesiones realizadas 2. Modelo explicativo de lo trabajado (ver anexo 3). 3. Retroalimentación de las técnicas aprendidas y empleadas 4. Exploración de factores que aumentan y disminuyen el riesgo de recaída, como por ejemplo los juegos toscos o el insultar a manera de juego (ver anexo 4). 5. Explicación de la importancia del sobre aprendizaje 6. Explicación de fuentes de apoyo alternas (como por ejemplo el departamento de psicología de la escuela) 	Pizarra Marcadores
	37	Dinámica de cierre: la actividad se llamaba “ensalada de frutas” en la cual se decía en secreto a la mitad del grupo dos frutas y a la otra mitad otra mitad 2 frutas distintas a las ya mencionadas a otro grupo. Después todos formaban un círculo entrelazando sus brazos, ante lo cual los que escuchaban su fruta se trataban de sentar en el piso, mientras que los otros que no escuchaban su fruta trataban de mantener en el aire a los que intentaban sentarse. Todos se sentaban al escuchar ensalada de frutas.	Ninguno

Sesión 10			
Fecha y hora	Número de actividad	Descripción	Recursos de Apoyo
02 de julio del 2019 11:00 a 13:00	38	Cierre: Se procedió a aplicar las escalas de post-intervención con todos los jóvenes con los cuales se ha venido trabajando desde el comienzo y que se les aplicó anteriormente las mismas pruebas	Escala de Matson Escala de Monjas Hoja de asistencia
	39	Diploma: A todos los participantes se les hizo entrega de un diploma el cual se dio con el fin de que los jóvenes tengan un referente de haber participado y culminado un curso de entrenamiento en habilidades sociales.	
	40	Dinámica de finalización: se realizó una pequeña comida con todos los participantes del trabajo realizado durante el proyecto	

Nota: Elaborado por: H. Guamaninga, (2019).

12. Análisis de resultados

Para el análisis de los resultados se tomará únicamente las variables de interés en el presente trabajo para la comparación pre y post intervención. De la escala de Monjas se analizará la variable 4 (habilidades emocionales, sentimientos y opiniones); de la escala de Matson se analizará la variable 1 (habilidades apropiadas) y la variable 3 (impulsividad); cabe señalar que en la variable 3 se optará por invertir el puntaje original (mucho inhabilidad equivale a poca habilidad), a fin de facilitar su posterior interpretación.

Se empleará el análisis estadístico entre los valores pre y post intervención con la prueba t de student de medidas repetidas a fin de conocer si ha habido un cambio significativo con 7 grados de libertad y con nivel de significación de $p < 0.05$, al implementar un conjunto de técnicas cognitivo conductuales para el mejoramiento de las habilidades sociales.

12.1. Análisis cuantitativo

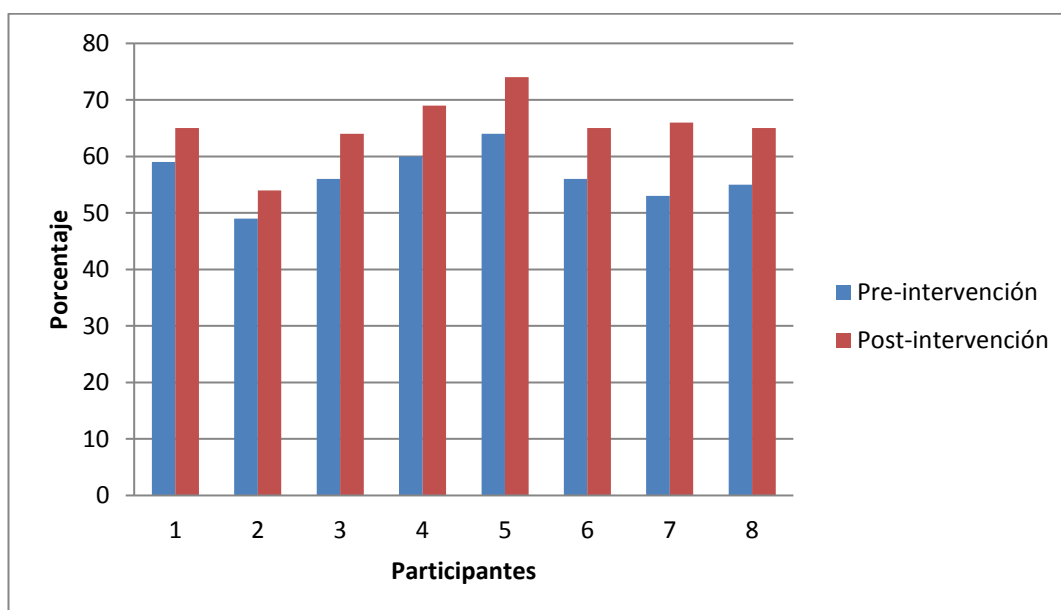
Tabla 9.

Escala de Monjas con los puntajes porcentuales de pre y post intervención en conjunto con las puntuaciones d y d² de la aplicación de la t de student de medidas repetidas.

Participante	Variable 4 (Habilidades emocionales, sentimientos y opiniones).		Diferencia entre las puntuaciones pre y post-intervención	
	Pre-intervención	Post-intervención	Puntuaciones d	Puntuaciones d ²
1	38	52	-14	196
2	46	58	-12	144
3	54	64	-10	100
4	58	66	-8	64
5	50	62	-12	144
6	44	56	-12	144
7	40	48	-8	64
8	42	55	-13	169
			$\Sigma d: -89$ $(\Sigma d)^2: 7921$	$\Sigma d^2: 1025$

Nota: Elaborado por: H. Guamaninga, (2019).

Figura 5. Variable 4 del CHIS de Monjas (Habilidades emocionales, sentimientos y opiniones).



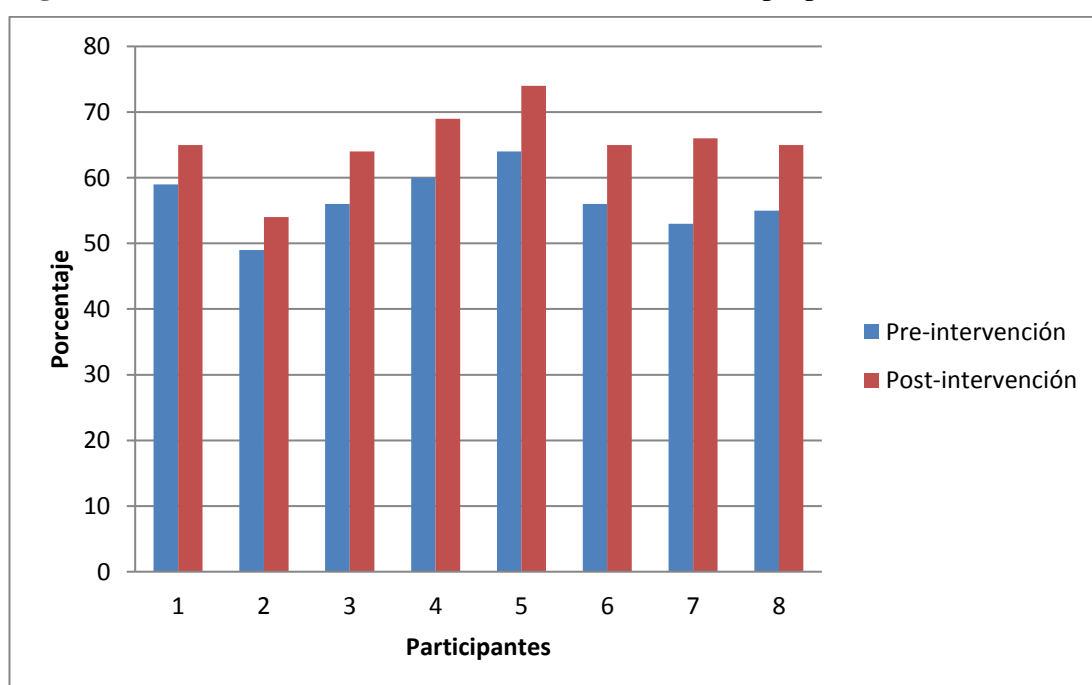
Elaborado por: H. Guamaninga, (2019).

Tabla 10.

Escala de Matson con los puntajes porcentuales de pre y post intervención de la variable 1 en conjunto con las puntuaciones d y d² de la aplicación de la t de student de medidas repetidas.

Participante	Variable 1 (Habilidades sociales apropiadas)		Diferencia entre las puntuaciones pre y post-intervención	
	Pre- intervención	Post- intervención	Puntuaciones d	Puntuaciones d ²
1	59.09	65.17	-6.08	36.97
2	49.09	54.56	-5.47	29.92
3	56.36	64.48	-8.12	65.93
4	60	69.27	-9.27	85.93
5	64.54	74.36	-9.82	96.43
6	56.36	64.81	-8.45	71.40
7	53.63	66.11	-12.48	155.75
8	55.45	64.75	-9.3	86.49
			$\sum d$: -68.99 $(\sum d)^2$: 701.30	$\sum d^2$: 628.82

Nota: Elaborado por: H. Guamaninga, (2019).

Figura 6. Variable 1 de la MESSY (Habilidades sociales apropiadas)

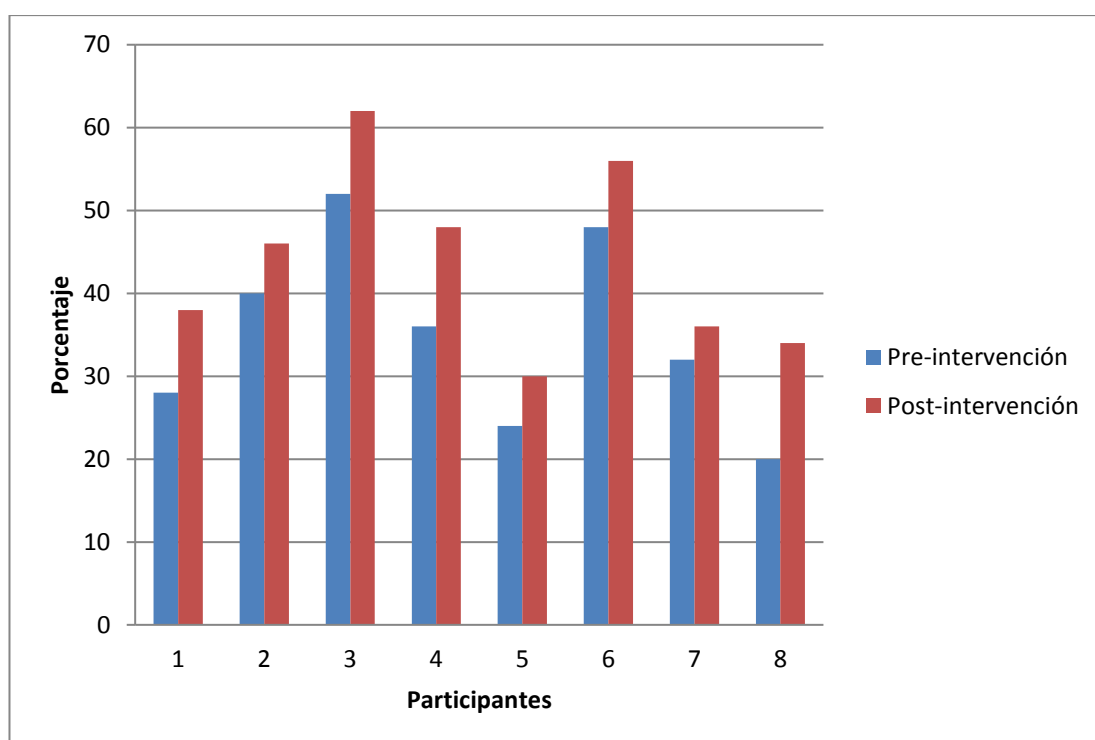
Elaborado por: H. Guamaninga, (2019).

Tabla 11.

Escala de Matson con los puntajes porcentuales de pre y post intervención de la variable 3 en conjunto con las puntuaciones d y d² de la aplicación de la t de student de medidas repetidas.

Participante	Variable 3 (No impulsividad)		Diferencia entre las puntuaciones pre y post-intervención	
	Pre-intervención	Post-intervención	Puntuaciones d	Puntuaciones d ²
1	28	38	-10	-100
2	40	46	-6	-36
3	52	62	-10	-100
4	36	48	-12	-144
5	24	30	-6	-36
6	48	56	-8	-64
7	32	36	-4	-16
8	20	34	-14	-196
			$\sum d$: -70 $(\sum d)^2$: 4900	$\sum d^2$: 692

Nota: Elaborado por: H. Guamaninga, (2019).

Figura 7. Variable 3 de la MESSY (No impulsividad)

Elaborado por: H. Guamaninga, (2019).

13. Interpretación de resultados

13.1. Prueba t de Student con puntuaciones pareadas de los resultados de la escala de Monjas pre y post intervención

En este caso empleando la t de student, el valor t teórico es de 2.36, mientras que la t empírica es de - 14.08 (su valor absoluto es 14.08). Con ello se puede decir que se alcanza una significación estadística con 7 grados de libertad y $p < 0.05$, acorde a la prueba empleada en la variable de habilidades con emociones, sentimiento y opiniones de Monjas (Galindo, 2015).

13.2. Prueba t de Student con puntuaciones pareadas de los resultados de la escala de Matson pre y post intervención

Con respecto a la variable 1 (habilidades sociales apropiadas), el valor t teórico es de 2.36, mientras que el valor t empírico fue de -2.70 (su valor absoluto es 2.70), por lo que se puede decir que se alcanza la significación estadística con 7 grados de libertad y $p < 0.05$, acorde a la prueba empleada en este punto (Galindo, 2015).

En cuanto a la variable 3 (no impulsividad), el valor t teórico es de 2.36, mientras que el valor t empírico fue de -7.35 (su valor absoluto es 7.32), por lo que se puede decir que se alcanza la significación estadística con 7 grados de libertad y $p < 0.05$, acorde a la prueba empleada en este punto (Galindo, 2015).

13.3. Acorde a cambios porcentuales en las variables intervenidas

En referencia a la interpretación porcentual de la escala de Monjas se pudo notar que hubo un aumento en el porcentaje general de la variable 4 (habilidades emocionales, sentimientos y opiniones). El aumento de la etapa de pre a post

intervención fue de 11.12 por ciento, lo cual evidencia un cambio favorable en este punto. Cabe señalar que en esta escala un aumento en el puntaje indica mejores habilidades sociales.

Con respecto a la escala de Matson, en la variable 1 Habilidades sociales apropiadas) que es la de interés en esta investigación, cabe señalar que un puntaje mayor indica mejores habilidades sociales. En la Variable 3 (impulsividad) en cambio un puntaje menos indica mejores habilidades sociales. Aclarado esto se puede decir que en cuanto a la mejoría en la variable 1 hubo un aumento de 8.62 con lo cual se entiende que hubo un ligero cambio favorable en la población; en la variable 3 hubo una disminución de 7.75 por ciento, lo cual indica una mejoría en este punto.

Conclusiones

Acorde a los resultados obtenidos después de aplicar las técnicas cognitivo-conductuales con una evaluación pre y post intervención mediante escalas que evalúan HH. SS, se puede decir que este programa ayuda a que los jóvenes aprendan formas pro sociales para poder relacionarse entre ellos y responder apropiadamente a contextos sociales o interpersonales.

Se confirma la hipótesis planteada en el inicio de la investigación de que los déficits en habilidades sociales observadas al inicio del estudio son mayores que los déficits observados al final, en base a test psicométricos que lo confirmen, o en su formulación matemática ($H1: \bar{x} O 1 \text{ pre} > \bar{x} O 2 \text{ post}$).

Con los resultados generales y con la prueba estadística t de student de medidas repetidas, se notó que existen mejoras significativas en las variables de interés, por lo que se puede decir que las técnicas cognitivo-conductual son eficaces a la hora de generar un mejor manejo de las emociones, aprendizaje de HH.SS. y con todo ello poder prevenir una de las mayores problemáticas de los contextos educativos que es la violencia entre pares o la escolar.

Es aconsejable el implementar un proceso terapéutico de mayor duración a fin de reforzar aspectos aprendidos por parte del grupo intervenido y generar mejores resultados a largo plazo.

Muchos de los déficits en habilidades sociales se deben a una fuerte influencia que tiene el ambiente escolar con los jóvenes, por lo que el clima educativo hacia algo más favorable para un adecuado desenvolvimiento de los jóvenes facilitaría el que los resultados logrados en la intervención se mantengan o refuercen

La participación en actividades en conjunto por parte de los estudiantes facilitó el que se ponga en práctica entre ellos formas pro-sociales de comportamiento, generando aprendizaje entre pares acorde a las actividades planificadas por el guía del trabajo grupal

Acorde a los resultados obtenidos las técnicas cognitivo conductuales son eficaces para poder generar cambios en el participante hacia algo más pro social.

Si bien se intervino con una muestra escogida, es recomendable que se implementen las técnicas a todos los estudiantes que indiquen puntajes preocupantes en habilidades sociales, a fin de generar mejores hábitos en el relacionarse entre pares

El implementar programas de intervención para el aprendizaje de habilidades sociales en las instituciones serviría para poder combatir una de las mayores problemáticas que se pudo indagar en el planteamiento del problema de la presente investigación que es el de la violencia dentro del contexto educativo.

Bibliografía

- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Cáceres, D. (2017). *Programa para el mejoramiento de las habilidades sociales en el manejo de emociones con los estudiantes de quinto de básica de la escuela de educación básica Ruperto Alarcón Falconí de la parroquia de Cotogchoa*. Recuperado el 01 de Agosto de 2019, de Repositorio de la Universidad Politécnica Salesiana:
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14409/1/UPS-QT11989.pdf>
- Carrasco, M., & González, J. (2006). *Aspectos conceptuales de la agresión: Definición y modelos explicativos*. Recuperado el 01 de Agosto de 2019, de Portal de Revistas de la UNED: <file:///C:/Users/User/Downloads/478-1520-1-SM.pdf>
- Catalán, S. (8 de Noviembre de 2013). *Guía práctica de relajación: el entrenamiento autógeno*. Recuperado el 6 de Agosto de 2019, de Siquia:
<http://www.siquia.com/2013/11/guia-practica-relajacion/>
- Farez, P., & Trujillo, P. (2013). *Estrategias Psicoeducativas cognitivo-conductual para desarrollar habilidades sociales en la resolución de conflictos*. Recuperado el 28 de 07 de 2019, de Repositorio Digital de la Universidad de Cuenca: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/480/1/TESIS..pdf>
- Galindo, E. (2015). *ESTADÍSTICA Métodos y Aplicaciones*. Quito: ProCiencia Editores.
- Garcéz, H. (2000). *Investigación Científica*. Quito: Abya Yala.

Guamaninga, H. (2019). Diseño de Proyecto de Investigación. *Eficacia de un curso de entrenamiento en habilidades sociales mediante técnicas cognitivo-conductuales para un mejor manejo de las emociones alternativas a la agresión y la prevención de la violencia en niños de sexto de educación básica.*

Guerra, C., Álvarez, D., Dobarro, A., Nuñez, J., Castro, L., & Vargas, J. (2011). *Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): Comparación con una muestra española.* Recuperado el 01 de Agosto de 2019, de Revista Iberoamericana de Psicología y Salud: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245116403004&idp=1&cid=66996>

Hernández, R., Fernández, C., & del Pilar, M. (2010). *Metodología de la investigación.* México: Mc. Graw Hill.

Jaramillo, A. (2015). *Tres de cada cinco niños enfrentan algún tipo de violencia en las del país.* Recuperado el 8 de Enero de 2019, de El Comercio: <https://www.elcomercio.com/tendencias/violencia-bullying-escuelas-ecuador-estadisticas.html>

Minici, A., Rivadeneira, C., & Dahab, J. (5 de Julio de 2001). *¿Qué es la Terapia Cognitivo Conductual?* Recuperado el 06 de Agosto de 2019, de Revista de Terapia Cognitivo Conductual: <http://cetecic.com.ar/revista/pdf/que-es-la-terapia-cognitivo-conductual.pdf>

Muñoz, N. (2017). *Investigaciones sobre el acoso escolar en España: Implicaciones psicoeducativas.* Recuperado el 28 de Julio de 2019, de Sistema de Información Científica Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338252055008>

Peñafiel, E., & Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. España: Editex.

Pesantez, J. (2007). *Técnicas Cognitivas en el Tratamiento de Niños Agresivos*.

Recuperado el 28 de Julio de 2019, de Dspace de la Universidad del Azuay:

<http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/1073/1/06252.pdf>

Picón, G., & Romero, K. (2010). *TÉCNICAS DE MODIFICACIÓN CONDUCTUAL*

EN LA REDUCCIÓN DE PROBLEMAS DE AGRESIVIDAD EN NIÑOS DE

EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA. Recuperado el 01 de Agosto de 2019, de

Repositorio Institucional de la Universidad de Cuenca:

<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2354/1/tps652.pdf>

Prieto, M. (2015). *Eficacia de la Terapia Cognitivo Conductual (TCC) y de la TCC-*

Focalizada en el Trauma en infancia maltratada. Recuperado el 28 de Julio

de 2019, de Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia:

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/48124/1/TESIS%20FINAL.%20MACARENA%20PRIETO%20LARROCHA.pdf>

Quiñonez, H. (2010). *Programa de evaluación y entrenamiento en habilidades*

sociales desde la intervención del modelo cognitivo conductual como

estrategia de afrontamiento de los adolescentes. Recuperado el 18 de Octubre

de 2019, de Repositorio Institucional UPB:

https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/1010/digital_19849.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ruiz, L. (11 de junio de 2019). *¿Qué es el Entrenamiento de Autoinstrucciones de*

Meichenbaum? Recuperado el 6 de Agosto de 2019, de Psicología y Mente:

<https://psicologiaymente.com/clinica/entrenamiento-autoinstrucciones-meichenbaum>

Ruiz, M., Díaz, M., & Villalobos, A. (2012). *Manual de Técnicas de intervención Cognitivo Conductual*. Bilbao: Desclée De Brouwer, S.A.

Sanfeliciano, A. (18 de Diciembre de 2017). *La TREC de Albert Ellis*. Recuperado el 6 de Agosto de 2019, de La Mente es Maravillosa:
<https://lamenteesmaravillosa.com/la-trec-de-albert-ellis/>

Trianes, V., Blanca, J., Muñoz, A., García, B., Elawar, M., & Infante, L. (2002). *Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes*. Recuperado el 18 de Octubre de 2019, de [http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.habilidades/Escala\(MESSY\)_comp_social_preadoles,18p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.habilidades/Escala(MESSY)_comp_social_preadoles,18p.pdf)

Triglia, A. (18 de septiembre de 2019). *Reestructuración cognitiva: ¿cómo es esta estrategia terapéutica?* Recuperado el 6 de Agosto de 2019, de Psicología y mente: <https://psicologiaymente.com/clinica/reestructuracion-cognitiva>

Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Recuperado el 8 de Enero de 2019, de CEPAL:
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf

Xandri, R. (2017). *Estilos de vida, personalidad y emocionalidad negativa en estudiantes universitarios*. Recuperado el 01 de Agosto de 2019, de Repositorio Institucional UCAM:
<http://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/2880/Tesis.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Anexos

Anexo 1. Economía de fichas

Registro de la aplicación de la economía de fichas		
Sesión N°__		
Nombre	Puntos ganados	Puntos acumulados

Anexo 2. Autoregistro de cogniciones

ABC de Ellis				
Fecha	Acontecimiento (A)	Interpretación (B)	Consecuencia (C)	
			Emoción	Conducta

Anexo 3. Modelo explicativo de lo trabajado durante todas las sesiones

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Economía de fichas	Proyección de fil vinculado a soluciones alternas a la violencia	Relajación autógena de Schultz	Aplicación de ABC de Ellis con cortos animados de Disney	Aplicación del ABC de Ellis en situaciones de la cotidianidad escolar

Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10
Aplicación de las Auto instrucciones de Meichenbaum con origami	Aplicación de las Auto instrucciones de Meichenbaum para evitar situaciones violentas en el ambiente escolar	Girasol de cumplidos para disminución de insultos y aprendizaje de halagos compartidos mutuamente.	Programa de prevención de recaídas	Cierre y entrega de diploma de finalización del programa

Anexo 4. Exploración de factores que aumentan el riesgo de recaída

Nº	Factores de Riesgo	¿Qué es?	¿Dónde se produce?	¿Qué consecuencias perjudiciales puede traer?	¿Qué puedo o debo hacer?